

مقایسه اثربخشی آموزش راهبردهای مقابله با استرس و راهبردهای کمک خواهی بر سازگاری تحصیلی دختران دوره‌ی متوسطه

مهدی آقاپور*

خدیدجه ابوالمعالی الحسینی**

علی اصغر اصغر نژاد فرید***

چکیده

پژوهش حاضر با هدف مقایسه اثربخشی آموزش راهبردهای مقابله با استرس و راهبردهای کمک‌خواهی بر سازگاری تحصیلی انجام شده است. روش پژوهش به صورت نیمه‌آزمایشی با طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون با دو گروه آزمایش و یک گروه کنترل و مرحله‌ی پیگیری یک ماهه بود. جامعه‌ی آماری شامل دانش‌آموزان پایه اول دبیرستان‌های دولتی دخترانه ناحیه ۴ آموزش و پرورش شهر تبریز در سال تحصیلی ۹۶-۱۳۹۵ بود. ۶۰ دانش‌آموز با داشتن ملاک‌های ورود مشخص و به تصادف در ۳ گروه ۲۰ نفره (دو گروه آزمایشی و یک گروه کنترل) جایگزین شدند. دو گروه آزمایش به ترتیب آموزش راهبردهای مقابله با استرس و راهبردهای کمک‌خواهی را هر کدام در ده جلسه ۹۰ دقیقه‌ای دریافت کردند، اما گروه کنترل در این مدت هیچ مداخله‌ای را دریافت نکرد. هر دو گروه در پیش‌آزمون و پس‌آزمون و پیگیری با استفاده از مقیاس سازگاری تحصیلی بیرز و گوسنز (۲۰۰۲) مورد ارزیابی قرار گرفتند. برای تحلیل داده‌ها از آزمون تحلیل کوواریانس چند متغیره درون‌گروهی-بین‌گروهی استفاده شد. یافته‌ها نشان داد که آموزش راهبردهای مقابله با استرس و راهبردهای کمک‌خواهی به صورت معناداری باعث افزایش سازگاری تحصیلی می‌شود، اما این دو روش نسبت به یکدیگر تفاوت معناداری ندارند. همچنین اثرات آموزش راهبردهای مقابله با استرس و کمک‌خواهی بر رضایت تحصیلی ماندگار بود. پیشنهاد می‌شود که روان‌شناسان و مشاوران از برنامه آموزش راهبردهای مقابله با استرس و کمک‌خواهی برای افزایش سازگاری تحصیلی دانش‌آموزان دبیرستانی استفاده کنند.

واژه‌های کلیدی: راهبردهای کمک‌خواهی، راهبردهای مقابله با استرس، سازگاری تحصیلی

* دانشجوی دوره دکتری مشاوره، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد علوم و تحقیقات تهران، ایران.

** دانشیار گروه روان‌شناسی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد رودهن، تهران، ایران. (نویسنده مسئول) abolmaali@riau.ac.ir

*** دانشیار انستیتو علوم پزشکی تهران، ایران.

مقدمه

دستیابی به موفقیت تحصیلی مستلزم چالش و سازگاری با شرایط جدید آموزشی است (زارعی، میرهاشمی و شریفی، ۱۳۹۱). عبدالله، الیاس و محی‌الدین^۱ (۲۰۰۹) معتقدند سازگاری تحصیلی یک مفهوم چندبعدی و به معنای توانایی افراد در پاسخ‌گویی موفقیت‌آمیز به تقاضاهای متنوع و مختلف محیط آموزشی است. سازگاری به‌عنوان فرایندی کم‌وبیش آگاهانه فرض می‌شود که بر پایه‌ی آن فرد با محیط اجتماعی طبیعی یا فرهنگی انطباق می‌یابد. این انطباق مستلزم آن است که افراد به‌منظور ایجاد هماهنگی بین خودشان و محیط، فائق آمدن بر موانع محیطی و یا ارضاء نیازهایشان، فعالانه تغییراتی را در خودشان ایجاد کنند (محلاتی و ابوالمعالی، ۱۳۹۵؛ چاپلین^۲، ۲۰۰۴).

کرد و نی‌هورستر^۳ (۲۰۱۲) در یک مطالعه‌ی فراتحلیل دریافتند که سازگاری به‌عنوان یک توانایی مهم برای عملکرد تحصیلی مناسب، دستیابی به موفقیت در حوزه‌های مختلف و تجربه‌ی تحصیلی مثبت در نظر گرفته می‌شود. پژوهشگران رابطه‌ی معناداری را بین سازگاری، ابعاد خودتعیین‌گری، ابعاد شناختی و خودکارآمدی ادراک‌شده‌ی کلی و موفقیت تحصیلی گزارش داده‌اند (پرامو^۴، ۲۰۱۷؛ و المسین، عمر فوزی و کور^۵، ۲۰۱۷؛ یاداک^۶، ۲۰۱۷). یکی از ابعاد مهم سازگاری، سازگاری تحصیلی است. فرآیند سازگاری تحصیلی دربرگیرنده تغییرات رفتاری و روان‌شناختی است که در طی آن افراد سعی می‌کنند خودشان را با محیط تحصیلی هماهنگ کرده و به‌طور موفقیت‌آمیز با تقاضاهای تحصیلی سازگار شده و نیازهای یادگیری‌شان را ارضا کنند (محلاتی و ابوالمعالی، ۱۳۹۵). سازگاری تحصیلی نقش مهمی در کیفیت ارتباط دانش‌آموزان با محیط مدرسه ایفا می‌کند و ارتباط نزدیکی با کمک‌خواهی، دریافت کمک و حمایت اجتماعی در مدرسه دارد (سوارز-اروزکو، رودز و میلبرن^۷، ۲۰۰۹؛ دنیا، کیشا، کلاریسا، روان-بل و همکاران^۸، ۲۰۰۹؛ هولت^۹، ۲۰۱۴). زیمرمن^{۱۰} (۲۰۰۸) در توصیف رفتار افراد دارای یادگیری خود نظم‌بخش بر اهمیت اشکال اجتماعی یادگیری مانند کمک‌خواهی از همسالان، والدین و

1. Abdullah, M. C., Elias, H., Mahyuddin, R. & Uli, J.
2. Chplin
3. Crede, M., & Niehorster, S.
4. Páramo
5. Al-Mseidin, K. I., Omar-Fauzee, M. S., & Kaur, A.

6. Yadak, Safaa M. A.
7. Suárez-Orozco, Rhodes, Milburn
8. Deneia, T., Keisha, M. L., Clarissa, R-B., Kenneth, T., Carrie, B., & Patton, G.
9. Holt, L. J.
10. Zimmerman, Barry J.

معلمان اشاره کرده است. در واقع یادگیرندگان خود نظم‌بخش افراد منفعلی نیستند، آنان به طور فعال اطلاعات و کمک‌هایی را که برای یادگیری بهتر نیاز دارند جستجو می‌کنند (بمبناتی، کلری و کیتسانتاس^۱، ۲۰۱۳).

کمک‌خواهی یکی از راهبردهای خودنظم‌بخشی یادگیری است که دانش‌آموزان با استفاده از آن می‌توانند مسائل و مشکلات یادگیری خود را تشخیص داده و از این طریق عملکرد تحصیلی خود را بهبود بخشند (زیم‌من، ۲۰۰۸). استفاده از کمک‌خواهی با آگاهی دانش‌آموز از نیاز به کمک برای بهبود عملکردش آغاز می‌شود (ریان، پینتریچ و میدگلی^۲، ۲۰۰۱؛ کارابنیک^۳، ۲۰۰۴) و به او کمک می‌کند که بر استرس‌های تحصیلی خود فائق آید (زارعی، سعدی‌پور، دلاور و خوشنویسان، ۱۳۹۵؛ زیدان^۴، ۲۰۱۰؛ جارولا^۵، ۲۰۱۱). رفتار کمک‌خواهی دارای دو بعد اجتناب از کمک و درخواست کمک است. اجتناب از کمک به رفتاری اشاره دارد که در آن دانش‌آموزی که نیاز به کمک دارد از کمک گرفتن از دیگران اجتناب می‌کند؛ اما درخواست کمک یا کمک‌خواهی به رفتاری اشاره دارد که در آن دانش‌آموزی که در درک یا حل مسائل و مشکلات تحصیلی مشکل دارد، برای حل مشکلات تحصیلی‌اش از دیگران درخواست کمک می‌کند، این امر باعث درک بهتر مسئله می‌شود (چنگ، لیانگ؛ تسای^۶، ۲۰۱۱). ادبیات پژوهشی نقش آموزش راهبردهای کمک‌خواهی را در افزایش سازگاری تحصیلی، و نقش اجتناب از کمک‌خواهی را در کاهش سازگاری تحصیلی روشن می‌کند (ریان، شیم، لمپ‌کینز-اتاندو، تامپسون و کیفیر^۷، ۲۰۰۹)؛ اما در خصوص تداوم اثرات آموزش درخواست کمک بر کاهش سازگاری تحصیلی پژوهش‌های اندکی صورت گرفته است؛ برای مثال اسکینر و زیم-جمبک^۸ (۲۰۰۷) نشان دادند که آموزش مهارت‌های کمک‌خواهی در بهبود باورهای خودکارآمدی و سازگاری تحصیلی دانش‌آموزان اثر پایدار ندارد. علاوه بر راهبردهای کمک‌خواهی، ارزیابی صحیح موقعیت و به‌کارگیری راهبردهای مقابله با استرس نیز تأثیر مثبتی بر پیشرفت تحصیلی و رفع مشکلات یادگیرندگان دارد و عدم

1. Bembenutty, H., Cleary, T., &

Kitsantas, A.

2. Ryan, A., Pintrich, P., & Midgley, C.

3. Karabenick, S. A.

4. Zeidan

5. Jarvela

6. Cheng, K-H., Liang, J-C., & Tsai, C-C

7. Ryan, Allison M., Shim, S. Serena,

Lampkins-Uthando, Shawn A., Thompson,

Geneene N., & Kiefer, Sarah M.

8. Skinner, Ellen A., Zimmer-Gembeck,

Melanie J.

به‌کارگیری راهبردهای مقابله با استرس مناسب، منتهی به خستگی و فرسودگی عاطفی می‌شود (خیر و سیف، ۱۳۸۳).

راهبردهای مقابله با استرس، راهبردهای اختصاصی هستند که افراد در برابر اوضاع استرس‌زای زندگی به کار می‌برند و تلاش‌های شناختی و رفتاری آنان را در تفسیر و غلبه بر مشکلات در برمی‌گیرد. توانایی مقابله فرد با عوامل استرس‌زا از سه جنبه قابل بررسی است. راهبرد مقابله مسئله مدار که دربرگیرنده راهبردهای رویارویی فعال، برنامه‌ریزی، خودداری از انجام فعالیت‌های رقابتی و خودداری از انجام اعمال عجولانه و جستجوی حمایت ابزاری است (چن و تسای، ۲۰۱۱). راهبرد مقابله‌ای هیجان‌مدار دارای دو بعد مثبت و منفی است. راهبردهای هیجان‌مدار در بعد مثبت کوشش‌هایی را شامل می‌شود که برای تنظیم پاسخ‌های هیجانی به واقعه‌ی استرس‌زا بکار می‌رود و دربرگیرنده‌ی راهبرد جستجوی حمایت اجتماعی مبتنی بر هیجان، تفسیر مجدد مثبت، پذیرش و شوخی است. راهبرد مقابله هیجان‌مدار منفی دربرگیرنده عدم درگیری ذهنی با مسئله، انکار، عدم درگیری رفتاری در جهت حل مسئله، تمرکز بر هیجان و استفاده از داروها و الکل است (زیدان، ۲۰۱۰). دالتون و پاکنهام^۱ (۲۰۰۲) نشان دادند که شیوه‌ی مقابله با استرس بر سازگاری اجتماعی و خود کفایتی افراد تأثیر عمده‌ای دارد. پژوهشگران دریافته‌اند که شیوه‌ی مقابله با استرس بر سطح استرس، شناخت و سازگاری اجتماعی افراد تأثیر عمده‌ای دارد (پاکنهام، ۱۹۹۹؛ پالمن^۲، ۲۰۰۷؛ حسینی و مقتدر، ۱۳۸۸). پاکنهام (۱۹۹۹) معتقد است که آموزش راهبردهای مقابله با استرس به مغز یاد می‌دهد که به تجربه‌های آزاردهنده صرفاً گوش کند و در موقعیت‌هایی که امکانش باشد آن‌ها را تغییر دهد (ریان و شین^۳، ۲۰۱۲). عزت‌نفس ضعیف، احساس حقارت و وابستگی و مشکل خودمرکزیت^۴ بر اجتناب از رفتار کمک‌خواهی اثر می‌گذارند (راویز، سیلس و ویلانسی^۵، ۲۰۰۰)؛ بنابراین به نظر می‌رسد که سازوکار اثرگذاری آموزش کمک‌خواهی و آموزش راهبردهای مقابله با استرس بر سازگاری تحصیلی متفاوت است، از این رو انجام پژوهش‌های جدید در این راستا ضرورت می‌یابد. با توجه به مطالب مطرح شده سؤال اصلی پژوهش حاضر این است که آیا تفاوتی بین اثرات آموزش راهبردهای کمک‌خواهی

1. Dalton, M. M., & Pakenham, K. I.
2. Pulman, K. G.
3. Shin, H.

4. ego-centricity of the problem
5. Raviv, A., Sills, R., & Wilansky, P.

و راهبردهای مقابله با استرس بر افزایش سازگاری تحصیلی دانش‌آموزان دختر دوره‌ی متوسطه وجود دارد؟

روش

روش پژوهش حاضر نیمه آزمایشی با طرح پیش‌آزمون- پس‌آزمون با دو گروه آزمایش و یک گروه کنترل همراه با پیگیری یک ماهه است. جامعه‌ی آماری عبارت از دانش‌آموزان پایه اول دبیرستان‌های دولتی دخترانه ناحیه ۴ آموزش و پرورش شهر تبریز در سال تحصیلی ۹۶-۱۳۹۵ بود. حجم نمونه با استفاده از جدول کوهن با اندازه اثر ۰/۵، احتمال خطای نوع اول ۰/۰۵ و توان ۰/۸۸ حجم نمونه در هر گروه معادل ۲۰ نفر برآورد شد (سرمد، بازرگان، حجازی، ۱۳۸۷) و در مجموع ۶۰ نفر مورد مطالعه قرار گرفتند. برای انتخاب نمونه از بین مناطق آموزشی شهر تبریز، ناحیه چهار به تصادف انتخاب شد و سپس ۳ دبیرستان از آن ناحیه به تصادف انتخاب، و پس از آن از هر دبیرستان دو کلاس به تصادف انتخاب شد. ۶۰ دانش‌آموز که واجد ملاک‌های ورود بودند مشخص شدند و به تصادف در ۳ گروه (دو گروه آزمایش و یک گروه کنترل) جایگزین شدند. ملاک‌های ورود با توجه به بررسی پرونده دانش‌آموزان عبارت بودند از نداشتن اختلال روانی، و عدم دریافت هم‌زمان مداخلات روان‌شناختی دیگر بود و ملاک خروج نیز شامل عدم رضایت شرکت‌کنندگان برای شرکت در پژوهش بود. گروه آزمایش اول آموزش راهبردهای مقابله با استرس و گروه آزمایش دوم راهبردهای کمک‌خواهی را دریافت کردند. جلسات آموزشی در هر گروه ۱۰ جلسه ۹۰ دقیقه‌ای بود، گروه کنترل نیز مداخله آزمایشی را طی این مدت دریافت نکردند.

پرسشنامه سازگاری تحصیلی: برای گردآوری داده‌ها از پرسشنامه سازگاری تحصیلی استفاده شد. این پرسشنامه یکی از خرده‌آزمون‌های سازگاری است. پرسشنامه سازگاری تحصیلی یک ابزار خودگزارشی با ۶۷ ماده است و در طیف لیکرت ۷ درجه‌ای از صفر تا هفت نمره‌گذاری می‌شود (بیرز و گوسنز، ۲۰۰۲). این پرسشنامه دارای چهار خرده‌مقیاس سازگاری تحصیلی، سازگاری اجتماعی، سازگاری شخصی-هیجانی و دلبستگی به دانشگاه است. در اغلب مطالعات، ضرایب آلفای گزارش شده برای کل مقیاس و خرده

مقیاس‌های آن بالای ۰/۸۰ است (دالتون و پاکنهام، ۲۰۰۲). همبستگی بین سازگاری تحصیلی با سازه‌های مرتبط دیگر، همچون انگیزش دانشگاهی، فرسودگی تحصیلی، افسردگی، گوشه‌گیری، میزان استفاده از خدمات روان‌شناختی و میزان شرکت در فعالیت‌های اجتماعی، شواهد حمایت‌کننده‌ای برای رویی نمره‌های سازگاری تحصیلی فراهم کرده است (والر، ۲۰۰۹ نقل از ابوالمعالی و محلاتی، ۱۳۹۵). در این پژوهش فقط از خرده مقیاس سازگاری تحصیلی این پرسشنامه استفاده شد. این خرده مقیاس توسط محلاتی و ابوالمعالی (۱۳۹۵) در جامعه دانش‌آموزان دوره متوسطه شهر یزد عامل‌یابی شده است. با توجه به این‌که در پژوهش ابوالمعالی و محلاتی تحلیل عاملی تأییدی برازش داده‌های گروه نمونه را با ۴ عامل شناسایی شده این مقیاس (دارای چهار جنبه‌ی انگیزش، پشتکار، عملکرد و رضایت از محیط آموزشی) تأیید نکرد. از این‌رو تحلیل عاملی اکتشافی انجام گرفت. بر اساس نتایج تحلیل عاملی اکتشافی سه مؤلفه استخراج شد. مؤلفه اول کوشش تحصیلی، مؤلفه دوم رضایت از محیط تحصیلی، و مؤلفه سوم وضوح اهداف نامیده شد. سهم منحصربه‌فرد هر یک از مؤلفه‌های مزبور در تبیین واریانس کل به ترتیب برابر با ۲۲/۳۷۹، ۸/۶۵۷ و ۸/۴۸۴ بود. در پژوهش حاضر برای بررسی پایایی مقیاس از روش بازآزمایی با فاصله زمانی سه هفته استفاده شد. ضریب پایایی در این روش برابر ۰/۸۶ به دست آمد.

پس از هماهنگی با مسئولان آموزش و پرورش شهرستان تبریز و کسب مجوزهای لازم، نمونه موردنظر انتخاب شد. ابتدا رضایت دانش‌آموزان و اولیاء مدرسه و خانواده آنان جلب شد، سپس پیش‌آزمون اجرا شد و بعدازآن جلسات آموزشی در ساعات فوق‌برنامه ارائه شد (جدول ۱، ۲) و یک هفته پس از پایان آموزش پیش‌آزمون اجرا شد. آنگاه به‌منظور بررسی ماندگاری اثرات متغیرهای مستقل بر سازگاری تحصیلی یک ماه بعد مجدداً آزمون سازگاری تحصیلی اجرا شد.

جدول ۱. خلاصه بسته آموزشی راهبردهای مقابله با استرس

جلسه	عنوان جلسه	شرح جلسه
اول	تعریف استرس	بیان مقدمه و آشنایی با تعریف استرس و ماهیت آن
دوم	تفاوت‌های فردی	آشنایی با تفاوت‌های فردی در مقابله با استرس
سوم	تأثیرات استرس	آشنایی با علائم استرس و تأثیرات آن بر انسان

جلسه	عنوان جلسه	شرح جلسه
چهارم	بیماری‌های روان‌تنی	آشنایی با استرس و بیماری‌های روان‌تنی
پنجم	هیجان	آشنایی با ارتباط استرس و هیجان
ششم و هفتم	راهبردهای مقابله	آشنایی با مفهوم و انواع راهبردهای مقابله‌ای
هشتم و نهم	رفتاری	آشنایی با بررسی راهبردهای رفتاری
دهم	شخصیت	آشنایی و بحث درباره شخصیت‌های مقاوم

جدول ۲. خلاصه بسته آموزشی کمک‌خواهی

جلسه	عنوان جلسه	شرح جلسه
اول	مبنای کمک‌خواهی	آشنایی با تعریف و ماهیت کمک‌خواهی
دوم	ضرورت کمک‌خواهی	آشنایی با توانایی‌های شناختی و ضرورت کمک‌خواهی
سوم	شناسایی منابع	آشنایی با توانایی‌های اجتماعی و شناسایی منابع در دسترس
چهارم	تشخیص مشکل	آشنایی با نحوه‌ی بررسی مسئله و تشخیص مشکل
پنجم	تقویت خود	آشنایی با خودباوری و تقویت خود برای دوری از ادراکات منفی
ششم و هفتم	تبیین کمک‌خواهی و راهبردهای آن	آشنایی با موضوع جلسه هفتم: اشارات تبیینی
هشتم	سؤال پرسیدن	آشنایی با سؤال پرسیدن دوجانبه
نهم	نقش‌ها	آشنایی با تخصصی کردن نقش‌ها
دهم	درک موضوعات	آشنایی با بازبینی درک مطلب

یافته‌ها

در این قسمت ابتدا داده‌های آماری با استفاده از شاخص‌های میانگین و انحراف معیار (پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری) و نتایج آزمون شاپیرو-ویلک برای بررسی نرمال بودن توزیع داده‌ها گزارش شده‌اند و سپس جهت تحلیل داده‌ها و بررسی فرضیه‌های پژوهش از تحلیل کوواریانس چند متغیره بین گروهی - درون‌گروهی استفاده شده است.

جدول ۳. شاخص‌های توصیفی برای سازگاری تحصیلی در پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری در گروه آموزش راهبردهای مقابله با استرس و گروه کنترل

ابعاد سازگاری تحصیلی	گروه	شاخص آماری	پیش‌آزمون	پس‌آزمون	پیگیری
کوشش تحصیلی	آموزش راهبردهای مقابله با استرس	M	۲۴/۱۰	۳۰/۲۵	۲۹/۲۰
		S	۲/۴۰	۳/۵۸	۳/۵۶
		شاپیرو-ویلک	۰/۹۶۲	۰/۹۴۰	۰/۹۴۷
		Sig	۰/۵۸۳	۰/۲۴۳	۰/۳۲۵
	کنترل	M	۲۴/۵۵	۲۴/۹۵	۲۴/۸۰
		S	۲/۴۴	۲/۵۹	۲/۷۶
		شاپیرو-ویلک	۰/۹۷۴	۰/۹۶۶	۰/۹۷۵
		Sig	۰/۸۲۷	۰/۶۶۷	۰/۸۵۲
رضایت از محیط	آموزش راهبردهای مقابله با استرس	M	۲۵/۱۵	۲۹/۴۵	۲۹/۰۰
		S	۵/۱۲	۶/۹۶	۴/۷۵
		شاپیرو-ویلک	۰/۹۰۵	۰/۹۰۷	۰/۹۱۷
		Sig	۰/۰۵۲	۰/۰۵۳	۰/۰۸۸
	کنترل	M	۲۴/۲۰	۲۴/۹۵	۲۴/۷۰
		S	۲/۹۰	۳/۸۵	۳/۵۶
		شاپیرو-ویلک	۰/۹۲۱	۰/۹۰۵	۰/۹۰۹
		Sig	۰/۱۰۵	۰/۰۵۲	۰/۰۶۲
وضوح اهداف	آموزش راهبردهای مقابله با استرس	M	۲۳/۸۵	۲۸/۱۰	۲۷/۰۵
		S	۳/۰۵	۳/۴۶	۳/۵۵
		شاپیرو-ویلک	۰/۹۷۱	۰/۹۲۰	۰/۹۳۵
		Sig	۰/۷۷۹	۰/۰۹۸	۰/۱۹۴
	کنترل	M	۲۳/۱۰	۲۲/۸۵	۲۲/۷۰
		S	۳/۷۵	۵/۶۷	۴/۵۷
		شاپیرو-ویلک	۰/۹۳۷	۰/۹۱۷	۰/۹۰۳
		Sig	۰/۲۱۳	۰/۰۸۵	۰/۰۵۱

با توجه به جدول فوق مشاهده می‌شود که نرمال بودن توزیع همه‌ی متغیرها پذیرفته می‌شود؛ زیرا مقدار Sig (سطح معناداری) آماره شاپیرو-ویلک برای همه‌ی حالت‌ها بزرگ‌تر از ۰/۰۵ است.

فرضیه ۱: آموزش راهبردهای مقابله با استرس بر بهبود سازگاری تحصیلی (کوشش تحصیلی، رضایت از محیط و وضوح اهداف) تأثیر دارد و اثرات آن در طی یک ماه ماندگار است. برای بررسی این فرضیه از طرح تحلیل واریانس درون‌گروهی-بین‌گروهی چند متغیره دو عاملی استفاده شد. شاخص موشلی نشان داد که مفروضه‌ی کرویت در ابعاد کوشش تحصیلی (Sig < ۰/۰۱) و $\chi^2(2) = ۱۴/۸۲$ و وضوح اهداف (Sig < ۰/۰۱) و $\chi^2(2) = ۲۲/۸۳$ برقرار نیست، ولی در بعد رضایت از محیط تحصیلی (Sig > ۰/۰۱) و $\chi^2(2) = ۸/۸۵$ برقرار است. به همین دلیل، درجه‌ی آزادی مربوط به ابعاد کوشش تحصیلی و وضوح اهداف با استفاده از روش برآورد گرینهوس-گیسر اصلاح شد.

جدول ۴. معناداری اثر اصلی زمان و اثر تعاملی زمان*گروه (راهبردهای مقابله با استرس) برای هر

یک از ابعاد سازگاری تحصیلی

اثر	متغیر	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	Sig	η^2
زمان	کوشش	برقراری کرویت	۲	۱۲۱/۶۱	۸۴/۴۳	۰/۰۰۰۱	۰/۶۹۰
	تحصیلی	گرینهوس گیسر	۱/۵۰۴	۱۶۱/۷۳	۸۴/۴۳	۰/۰۰۰۱	۰/۶۹۰
	رضایت	برقراری کرویت	۲	۷۴/۸۶	۲۰/۵۵۹	۰/۰۰۰۱	۰/۳۵۱
	از محیط	گرینهوس گیسر	۱/۶۴۹	۹۰/۷۸	۲۰/۵۶	۰/۰۰۰۱	۰/۳۵۱
	وضوح	برقراری کرویت	۲	۴۲/۱۳	۱۹/۷۳	۰/۰۰۰۱	۰/۳۴۲
	اهداف	گرینهوس گیسر	۱/۳۶۹	۶۱/۵۴	۱۹/۷۳	۰/۰۰۰۱	۰/۳۴۲
زمان* گروه	کوشش	برقراری کرویت	۲	۹۵/۶۶	۶۶/۴۱	۰/۰۰۰۱	۰/۶۳۶
	تحصیلی	گرینهوس گیسر	۱/۵۰۴	۱۲۷/۲۲	۶۶/۴۱	۰/۰۰۰۱	۰/۶۳۶
	رضایت	برقراری کرویت	۲	۳۹/۷۸	۱۰/۹۲	۰/۰۰۰۱	۰/۲۲۳
	از محیط	گرینهوس گیسر	۱/۶۴۹	۴۸/۲۴	۱۰/۹۲	۰/۰۰۰۱	۰/۲۲۳
	وضوح	برقراری کرویت	۲	۵۶/۷۰	۲۶/۵۴۵	۰/۰۰۰۱	۰/۴۱۱
	اهداف	گرینهوس گیسر	۱/۳۶۹	۸۲/۸۱	۲۶/۵۴۵	۰/۰۰۰۱	۰/۴۱۱

بر اساس نتایج جدول ۴، اثر اصلی زمان در متغیرهای کوشش تحصیلی ($\eta^2 = 0/690$)، رضایت از محیط تحصیلی ($F = 84/430$ و $P < 0/01$)، و وضوح اهداف ($F = 20/559$ و $P < 0/01$)، رضایت از محیط تحصیلی ($F = 19/726$ و $P < 0/001$)، و وضوح اهداف ($F = 0/342$)، در سطح $0/01$ معنادار است. همچنین مقدار مجذور اتا برای متغیرهای کوشش تحصیلی، رضایت از محیط تحصیلی و وضوح اهداف به ترتیب نشان‌دهنده‌ی این است که ۶۹ درصد واریانس متغیر کوشش تحصیلی، ۳۵/۱ درصد واریانس رضایت از محیط تحصیلی و ۳۴/۲ درصد واریانس وضوح اهداف به‌وسیله‌ی آموزش راهبردهای مقابله با استرس تبیین شده است. همچنین اثر تعاملی «زمان*گروه» در متغیرهای کوشش تحصیلی ($\eta^2 = 0/636$)، رضایت از محیط تحصیلی ($F = 10/924$ و $P < 0/01$)، و وضوح اهداف ($F = 66/413$ و $P < 0/01$)، رضایت از محیط تحصیلی ($\eta^2 = 0/223$)، و وضوح اهداف ($F = 26/545$ و $P < 0/01$)، در سطح $0/001$ معنادار است. مقدار مجذور اتا برای متغیرهای کوشش تحصیلی، رضایت از محیط تحصیلی و وضوح اهداف به ترتیب نشان‌دهنده‌ی این است که ۶۳/۶ درصد واریانس متغیر کوشش تحصیلی، ۲۲/۳ درصد واریانس رضایت از محیط تحصیلی و ۴۱/۱ درصد واریانس وضوح اهداف به‌وسیله‌ی تعامل متغیر مستقل و زمان تبیین شده است.

مقایسه‌های زوجی نشان داد که در متغیر کوشش تحصیلی بین میانگین پیش‌آزمون و پس‌آزمون ($P < 0/01$)، $SE = 0/494$ و $\Delta\bar{X} = 6/150$)، پیگیری و پیش‌آزمون ($P < 0/01$) و $SE = 0/533$ و $\Delta\bar{X} = 5/100$) و پیگیری و پس‌آزمون ($P < 0/01$) و $SE = 0/276$) تفاوت معنادار وجود دارد؛ یعنی آموزش راهبردهای مقابله با استرس توانسته است مقدار «کوشش تحصیلی» را به‌صورت معنادار افزایش دهد اما پس از اتمام دوره و با گذشت یک ماه این بهبودی در میانگین نمره‌های «کوشش تحصیلی» باقی‌مانده است و به‌طور معناداری کاهش یافته است.

در بعد رضایت از محیط تحصیلی بین میانگین‌های پیش‌آزمون و پس‌آزمون ($P < 0/01$)، $SE = 0/827$ و $\Delta\bar{X} = 4/300$)، و پیگیری و پیش‌آزمون تفاوت معنادار وجود دارد ($P < 0/01$)، $SE = 0/310$ و $\Delta\bar{X} = 3/850$)، ولی بین میانگین‌های پیگیری و پس‌آزمون در سطح معناداری $0/01$ تفاوت معنادار وجود ندارد ($P > 0/01$)، $SE = 0/786$ و $\Delta\bar{X} = -0/450$.

$(\Delta\bar{x} =$ و می توان گفت آموزش راهبردهای مقابله با استرس اثر پایدار در بهبود رضایت از محیط تحصیلی دارد.

در بعد «وضوح اهداف» بین میانگین های پیش آزمون و پس آزمون ($P < 0/01$)، $SE = 0/397$ و $\Delta\bar{x} = 4/250$ ، پیگیری و پیش آزمون ($P < 0/01$)، $SE = 0/457$ و $3/200$ و $(\Delta\bar{x} = -1/050$) و میانگین های پیگیری و پس آزمون ($P < 0/01$)، $SE = 0/114$ تفاوت معنادار وجود دارد. بر این اساس می توان گفت آموزش راهبردهای مقابله با استرس توانسته است مقدار «وضوح اهداف» را به صورت معنادار افزایش دهد ولی با گذشت یک ماه این اثرات باقی نمانده است و میانگین وضوح اهداف به طور معناداری کاهش یافته است.

فرضیه ۲: آموزش کمک خواهی بر بهبود سازگاری تحصیلی (کوشش تحصیلی، رضایت از محیط و وضوح اهداف) تأثیر دارد و اثرات آن در طی یک ماه ماندگار است.

جدول ۵. شاخص های توصیفی برای ابعاد سازگاری تحصیلی دو گروه (آموزش کمک خواهی و کنترل) و در سه مرحله ی پیش آزمون، پس آزمون و پیگیری

ابعاد سازگاری تحصیلی	گروه	شاخص آماری	پیش آزمون	پس آزمون	پیگیری
آموزش کمک خواهی	شاپیرو- ویلک	M	۲۴/۹۵	۲۹/۷۰	۲۸/۳۵
		S	۳/۰۳	۳/۳۶	۳/۷۳
		Sig	۰/۶۸۷	۰/۹۶۹	۰/۹۰۸
		Sig	۰/۳۴۸	۰/۰۵۹	
کنترل	شاپیرو- ویلک	M	۲۴/۵۵	۲۴/۹۵	۲۴/۸۰
		S	۲/۴۴	۲/۵۹	۲/۷۶
		Sig	۰/۸۲۷	۰/۹۶۶	۰/۹۷۵
		Sig	۰/۸۵۲	۰/۶۶۷	
آموزش کمک خواهی	شاپیرو- ویلک	M	۲۶/۳۰	۳۰/۹۵	۳۰/۰۵
		S	۳/۸۳	۴/۰۹	۴/۱۴
		Sig	۰/۹۷۳	۰/۹۵۴	۰/۹۴۰
		Sig	۰/۴۳۷	۰/۲۴۵	
کنترل	شاپیرو- ویلک	M	۲۴/۲۰	۲۴/۹۵	۲۴/۷۰
		S	۲/۹۰	۳/۸۵	۳/۵۶
		Sig	۰/۹۲۱	۰/۹۰۵	۰/۹۰۹
		Sig	۰/۱۰۵	۰/۰۵۲	۰/۰۶۲

ابعاد سازگاری تحصیلی	گروه	شاخص آماری	پیش‌آزمون	پس‌آزمون	پیگیری
وضوح اهداف	آموزش کمک‌خواهی	M	۲۳/۹۵	۲۷/۵۰	۲۶/۳۵
		S	۴/۴۷	۴/۶۴	۴/۶۷
		Sig	۰/۹۶۷	۰/۹۶۹	۰/۹۶۹
	کنترل	M	۲۳/۱۰	۲۲/۸۵	۲۲/۷۰
		S	۳/۷۵	۵/۶۷	۴/۵۷
		Sig	۰/۹۳۷	۰/۹۱۷	۰/۹۰۳
			۰/۷۲۵	۰/۷۲۸	۰/۷۲۵
			۰/۲۱۳	۰/۰۸۵	۰/۰۵۱

بر اساس جدول ۵ نرمال بودن توزیع همه‌ی متغیرها در تمامی حالت‌ها پذیرفته می‌شود؛ زیرا مقدار Sig (سطح معناداری) آماره شاپیرو-ویلک برای همه‌ی حالت‌ها بزرگ‌تر از ۰/۰۵ است. با توجه به اینکه برای ارزیابی اثر متغیر مستقل بر سطوح متغیر وابسته (ابعاد سازگاری تحصیلی) از طرح ترکیبی دوعاملی چند متغیره استفاده شده است، برای بررسی همگنی ماتریس‌های کوواریانس مشاهده شده و همگنی واریانس‌های خطای متغیرهای وابسته است که از آماره‌ی M -باکس استفاده شد و مقدار این آماره برابر با ۶/۳۸۶ به دست آمد که این مقدار در سطح ۰/۰۵ غیرمعنادار بود ($Sig = ۰/۴۴۲$) و این شرط برقرار بود. به‌منظور بررسی شرط کرویت یا برابری ماتریس واریانس خطا از شاخص موشلی استفاده شد. نتایج نشان داد که مفروضه‌ی کرویت در ابعاد کوشش تحصیلی ($Sig < ۰/۰۱$) و $\chi^2(2) = ۱۷/۴۵$ ، رضایت از محیط تحصیلی ($Sig < ۰/۰۱$) و $\chi^2(2) = ۲۳/۵۶$ و وضوح اهداف ($Sig < ۰/۰۱$) و $\chi^2(2) = ۲۷/۸۶$ برقرار نیست به همین دلیل، درجه‌ی آزادی مربوط به این متغیرها با استفاده از روش برآورد گرینهوس-گیسر اصلاح شد.

جدول ۶. معناداری اثر اصلی زمان و اثر تعاملی زمان*گروه برای هر یک از ابعاد سازگاری تحصیلی

اثر	متغیر	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	Sig	η^2
زمان	کوشش	۱۴۰/۳۲	۲	۷۰/۱۶	۵۰/۲۷	۰/۰۰۰۱	۰/۵۷۰
	تحصیلی	۱۴۰/۳۲	۱/۴۵	۹۶/۵۴	۵۰/۲۷	۰/۰۰۰۱	۰/۵۷۰
	رضایت	۱۶۱/۸۲	۲	۸۰/۹۱	۴۶/۷۵	۰/۰۰۰۱	۰/۵۵۲
	از محیط	۱۶۱/۸۲	۱/۳۶	۱۱۹/۰۲	۴۶/۷۵	۰/۰۰۰۱	۰/۵۵۲

اثر	متغیر	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	Sig	η^2
وضوح اهداف	برقراری کروییت	۵۵/۲۷	۲	۲۷/۶۳	۱۲/۰۸	۰/۰۰۰۱	۰/۲۴۱
	گرینهوس گیسر	۵۵/۲۷	۱/۳۱	۴۲/۲۵	۱۲/۰۸	۰/۰۰۰۱	۰/۲۴۱
کوشش تحصیلی	برقراری کروییت	۱۰۰/۹۵	۲	۵۰/۴۸	۳۶/۱۷	۰/۰۰۰۱	۰/۴۸۸
	گرینهوس گیسر	۱۰۰/۹۵	۱/۴۵	۶۹/۴۶	۳۶/۱۷	۰/۰۰۰۱	۰/۴۸۸
رضایت از محیط	برقراری کروییت	۸۷/۳۲	۲	۴۳/۶۶	۲۵/۲۳	۰/۰۰۰۱	۰/۳۹۹
	گرینهوس گیسر	۸۷/۳۲	۱/۳۶	۶۴/۲۲	۲۵/۲۳	۰/۰۰۰۱	۰/۳۹۹
وضوح اهداف	برقراری کروییت	۷۷/۶۰	۲	۳۸/۸۰	۱۶/۹۷	۰/۰۰۰۱	۰/۳۰۹
	گرینهوس گیسر	۷۷/۶۰	۱/۳۱	۵۹/۳۳	۱۶/۹۷	۰/۰۰۰۱	۰/۳۰۹

بر اساس نتایج جدول ۶ اثر اصلی زمان در متغیرهای کوشش تحصیلی ($\eta^2 = 0/570$) بر اساس نتایج جدول ۶ اثر اصلی زمان در متغیرهای کوشش تحصیلی ($\eta^2 = 0/570$)، $P < 0/001$ و $F = 50/27$)، رضایت از محیط تحصیلی ($\eta^2 = 0/552$)، $P < 0/001$ و $F = 46/75$) و وضوح اهداف ($\eta^2 = 0/241$)، $P < 0/001$ و $F = 12/08$) در سطح $0/001$ معنادار است. همچنین مقدار مجذور اتا برای متغیرهای کوشش تحصیلی، رضایت از محیط تحصیلی و وضوح اهداف در اثر اصلی زمان به ترتیب نشان‌دهنده‌ی این است که ۵۷ درصد واریانس متغیر کوشش تحصیلی، ۵۵/۲ درصد واریانس رضایت از محیط تحصیلی و ۲۴/۱ درصد واریانس وضوح اهداف به وسیله‌ی متغیر مستقل تبیین شده است. اثر تعاملی «زمان*گروه» در متغیرهای کوشش تحصیلی ($\eta^2 = 0/488$)، $P < 0/001$ و $F = 36/17$)، رضایت از محیط تحصیلی ($\eta^2 = 0/399$)، $P < 0/001$ و $F = 25/23$) و وضوح اهداف ($\eta^2 = 0/309$)، $P < 0/001$ و $F = 16/97$) در سطح $0/001$ معنادار است. همچنین مقدار مجذور اتا برای متغیرهای کوشش تحصیلی، رضایت از محیط تحصیلی و وضوح اهداف در اثر تعاملی «زمان*گروه» به ترتیب نشان‌دهنده‌ی این است که ۴۸/۸ درصد واریانس متغیر کوشش تحصیلی توسط متغیر مستقل و زمان تبیین شده است. در کل، تعامل بین گروه (افرادی که کمک‌خواهی را آموزش دیده‌اند و افرادی که آموزش ندیده‌اند) و زمان در ابعاد سازگاری تحصیلی شامل کوشش تحصیلی، رضایت از محیط

تحصیلی و وضوح اهداف معنادار است. در ادامه ماندگاری اثرات متغیر مستقل بر وابسته بررسی شد.

مقایسه‌های زوجی نشان داد که در بعد کوشش تحصیلی بین میانگین‌های پیش‌آزمون و پس‌آزمون ($P < 0/01$, $SE = 0/435$ و $\Delta\bar{x} = 4/750$)، پیگیری و پیش‌آزمون ($P < 0/01$, $SE = 0/293$ و $\Delta\bar{x} = 3/400$) و پیگیری و پس‌آزمون ($P < 0/01$, $SE = 0/550$ و $\Delta\bar{x} = -1/35$) تفاوت معنادار وجود دارد. بر این اساس می‌توان گفت آموزش کمک‌خواهی توانسته است مقدار «کوشش تحصیلی» را به صورت معنادار افزایش دهد. ولی پس از اتمام دوره و با گذشت یک ماه، این بهبودی در میانگین نمره‌های «کوشش تحصیلی» باقی نمانده است و میانگین کوشش تحصیلی به طور معنادار کاهش یافته است. در بعد رضایت از محیط تحصیلی بین میانگین‌های پیش‌آزمون و پس‌آزمون ($P < 0/01$, $SE = 0/319$ و $\Delta\bar{x} = 4/650$)، پیگیری و پیش‌آزمون ($P < 0/01$, $SE = 0/354$ و $\Delta\bar{x} = 3/750$) و پیگیری و پس‌آزمون در سطح معناداری $0/01$ تفاوت معنادار وجود دارد ($P < 0/01$, $SE = 0/161$ و $\Delta\bar{x} = 0/900$). بر این اساس می‌توان گفت آموزش کمک‌خواهی توانسته است مقدار «رضایت از محیط تحصیلی» را به صورت معنادار افزایش دهد و پس از اتمام دوره و با گذشت یک ماه، این بهبودی در میانگین نمره‌های «رضایت از محیط تحصیلی» باقی مانده است و میانگین نمره‌های رضایت تحصیلی اندکی افزایش یافته است.

در بعد «وضوح اهداف» بین میانگین‌های پیش‌آزمون و پس‌آزمون ($P < 0/01$, $SE = 0/500$ و $\Delta\bar{x} = 3/550$)، پیگیری و پیش‌آزمون ($P < 0/01$, $SE = 0/455$ و $\Delta\bar{x} = 2/400$) و پیگیری و پس‌آزمون تفاوت معنادار وجود دارد ($P < 0/01$, $SE = 0/109$ و $\Delta\bar{x} = -1/150$). آموزش کمک‌خواهی توانسته است مقدار «وضوح اهداف» را به صورت معنادار افزایش دهد و پس از اتمام دوره و با گذشت یک ماه، میانگین وضوح اهداف به صورت معناداری کاهش یافته است.

فرضیه سوم: اثربخشی آموزش راهبردهای مقابله با استرس و راهبردهای کمک‌خواهی بر سازگاری تحصیلی متفاوت است. برای آزمون این فرضیه نیز از روش تحلیل کوواریانس یک عاملی استفاده شد. مفروضه‌ی نرمال بودن متغیر «سازگاری تحصیلی» برای گروه‌های مقابله با استرس، کمک‌خواهی و کنترل در مراحل پیش‌آزمون و پس‌آزمون برقرار بود.

همچنین مقدار آماره‌ی F برابر $۰/۱۸۴$ و مقدار احتمال (Sig) آن برابر $۰/۸۳۲$ مفروضه برابری واریانس خطاهای متغیر وابسته را در گروه‌ها تأیید کرد. مفروضه‌ی همگنی شیب‌های رگرسیون به رابطه‌ی بین متغیر همپراش و متغیر وابسته برای هر یک از گروه‌های کنترل و آزمایشی نشان داد که چون مقدار احتمال تعامل برابر $۰/۶۲۸$ بوده و این مقدار از $۰/۰۵$ بزرگ‌تر است. لذا تعامل از نظر آماری معنادار نیست؛ بنابراین مفروضه-ی همگنی شیب‌های رگرسیون برقرار است.

جدول ۷. نتایج آزمون تحلیل کوواریانس یک عاملی برای آزمون فرضیه سوم

منبع تغییر	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	آماره F	مقدار احتمال	مجذورات
گروه	۲۱۶۲/۰۶	۲	۱۰۸۱/۰۳	۴۵/۸۸	۰/۰۰۰۱	۰/۶۲۱
خطا	۱۳۱۹/۴۷	۵۶	۲۳/۵۶			

با توجه به جدول ۷ مقدار آماره‌ی F برای متغیر مستقل (گروه) برابر $۴۵/۸۸$ و مقدار احتمال آن برابر $۰/۰۰۰۱$ است. چون مقدار احتمال کمتر از $۰/۰۵$ است، لذا تفاوت معناداری در میزان سازگاری تحصیلی سه گروه وجود دارد. همچنین مقدار مجذوراتا ($۰/۶۲۱$) نشان‌دهنده‌ی این است که $۶۲/۱$ درصد واریانس متغیر وابسته (سازگاری تحصیلی) به وسیله‌ی متغیر مستقل (گروه) تبیین می‌شود. حال برای تشخیص این که میزان سازگاری تحصیلی در کدام دو گروه تفاوت معناداری دارد از میانگین‌های تعدیل شده و آزمون LSD استفاده شد. یافته‌ها نشان داد که بین اثرات راهبردهای مقابله با استرس و آموزش کمک‌خواهی تفاوت معناداری وجود ندارد؛ اما بین سازگاری تحصیلی در هر دو گروه آزمایش با گروه کنترل تفاوت معناداری وجود دارد.

بحث و نتیجه‌گیری

نتایج پژوهش حاضر نشان داد که آموزش راهبردهای مقابله با استرس و آموزش کمک‌خواهی منجر به بهبود ابعاد سازگاری تحصیلی (کوشش تحصیلی، رضایت از محیط و وضوح اهداف) شده‌اند، اما بین اثربخشی این دو روش تفاوت معناداری وجود ندارد. همچنین اثرات هر دو آموزش راهبردهای مقابله با استرس و کمک‌خواهی فقط بر رضایت

از تحصیل ماندگار بوده است اما بر کوشش تحصیلی و وضوح اهداف ماندگار نبود. یافته‌های این پژوهش در خصوص اثرگذاری راهبردهای مقابله با استرس بر سازگاری تحصیلی یا یافته‌های پاکنهام (۱۹۹۹)، کریستینا (۲۰۰۷) و حسینی و مقتدر (۱۳۸۸) تطابق دارد. استفاده از راهبردهای مقابله با استرس باعث افزایش توانایی در برخورد با موقعیت‌های استرس‌زا و کنترل بیشتر بر وضعیت جسمانی- روانی می‌شود. همچنین این آموزش‌ها به فرد این توانایی را می‌دهند که به طور مؤثر، منطقی و منظم مسائل زندگی را حل کرده و استرس روانی ناشی از آن را کاهش می‌دهد؛ این امر به زمینه‌ی بهبودی سازگاری تحصیلی را فراهم می‌کند. در مجموع، آشنایی با راهبردهای مقابله از طریق خنثی کردن برخی از تأثیرات استرس‌زها به بهبود عملکرد روان‌شناختی و فیزیولوژیک فرد کمک می‌کند (کریستینا، ۲۰۰۷). دی‌زورویلا و شیدی^۱ (۱۹۹۱) عقیده دارند که راهبردهای مقابله‌ای مناسب فرد را قادر می‌کند که موقعیت‌های مشکل‌آفرین زندگی روزمره و تأثیر هیجانی آن‌ها را به خوبی مهار کند و از این طریق استرس روان‌شناختی را به حداقل برساند و یا از آن پیش‌گیری کند. اگر این الگو صحیح باشد استفاده از شیوه‌های حل مسئله کارآمد و سازنده به طور معناداری با میزان سازگاری تحصیلی ارتباط دارد.

یافته‌ی دیگر این پژوهش نشانگر اثرات آموزش کمک‌خواهی بر افزایش سازگاری تحصیلی (کوشش تحصیلی، رضایت از محیط و وضوح اهداف) بود. این یافته با یافته‌های پژوهش‌های گذشته از جمله نتایج به‌دست‌آمده توسط زارعی و همکاران (۱۳۹۵)، سوارز اروزکو و همکاران (۲۰۰۹)، دنیا، و همکاران (۲۰۰۹)، هولت (۲۰۱۴)، زیمرمن (۲۰۰۸)، ریان و همکاران (۲۰۰۱)، کارابنیک (۲۰۰۴)، ریان و همکاران (۲۰۰۹)، اسکینر و زیمرجمبک (۲۰۰۷) چنگ و همکاران (۲۰۱۳) و زیدان (۲۰۱۰) تطابق دارد. کمک‌خواهی تحصیلی به‌عنوان راهبردی برای غلبه بر مشکلات یادگیری و بهبود تبحر تعریف شده است. از این رو، کمک‌خواهی یکی از راهبردهای یادگیری است که دانش‌آموزان با استفاده از آن می‌توانند مسائل و مشکلات یادگیری و تحصیلی خود را تشخیص داده و از طریق پرسش و کمک گرفتن از دیگران در جهت رفع آن‌ها برآیند و درنهایت به سازگاری بیشتری دست پیدا کنند. آن‌ها از این راهبرد می‌توانند برای تسلط بر مهارت‌ها و رسیدن به یادگیری بهتر استفاده کنند. درواقع کمک‌خواهی تحصیلی شامل رفتارهایی از قبیل

سؤال کردن از معلمان، والدین و همکلاسی‌ها، تقاضای توضیح بیشتر درباره مسئله، گرفتن سرنخ‌ها و راه‌حل‌های مسئله و سایر کمک‌های درسی است. این نوع کمک‌خواهی به‌عنوان راهبردی جهت جلوگیری از شکست تحصیلی عمل می‌کند (جارولا، ۲۰۱۱؛ کارابنیک، ۲۰۰۴؛ ریان و همکاران، ۲۰۰۹). از این‌رو، کمک‌خواهی یکی از مهم‌ترین راهبردهای مدیریت منابع است. این راهبردها به دانش‌آموز کمک می‌کنند تا امکانات موجود در کلاس و محیط اطراف را تنظیم و اداره کنند و سازگاری خود را بهبود بخشند (زیمرن، ۲۰۰۸).

در این پژوهش نشان داده شد که بین آموزش راهبردهای مقابله با استرس و راهبردهای کمک‌خواهی در بهبود سازگاری تحصیلی تفاوتی وجود ندارد. می‌توان گفت که از یک سو به‌کارگیری راهبردهای کمک‌خواهی به مشارکت مؤثر با دیگران، جلب حمایت اجتماعی و بهبود مدیریت خود و خودنظم‌بخشی یادگیرنده می‌انجامد و از این طریق زمینه‌ی ارتقاء سازگاری تحصیلی فراهم می‌شود. از دگر سو راهبردهای مدیریت استرس نیز به‌عنوان نوعی مدیریت خود تلقی می‌شوند که توانایی فرد را در کنترل و تنظیم هیجان‌ها و به‌کارگیری راه‌حل‌های منطقی برای حل مسئله افزایش داده و از این طریق نیز بر بهبود سازگاری تحصیلی اثر می‌گذارند. یکی از محدودیت‌های این پژوهش استفاده از پرسشنامه‌ی خودسنجی بود که ممکن است با سوگیری پاسخ‌دهندگان همراه باشد. پیشنهاد می‌شود که مشاوران تحصیلی و روان‌شناسان برای افزایش سازگاری تحصیلی، راهبردهای مقابله با استرس و کمک‌خواهی را به دانش‌آموزان دوره‌ی متوسطه آموزش دهند.

منابع

- زارعی، پ.؛ سعدی پور، ا.؛ دلاور، ع.؛ و خوشنویسان، ز. (۱۳۹۵). مقایسه اثربخشی آموزش روش‌های ذهن آگاهی و کمک‌خواهی بر استرس تحصیلی. *فصلنامه پژوهش‌های نوین روان‌شناختی*، ۱۱(۴۳)، ۱۰۴-۱۲۳.
- زارعی، ح. ع.؛ میرهاشمی، م.؛ و پاشاشریفی، ح. (۱۳۹۱). ارتباط سبک‌های تفکر با سازگاری تحصیلی در دانشجویان پرستاری. *مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی*، ۱۲(۳)، ۱۶۰-۱۶۷.
- حسینی، س.؛ و مقتدر، ل. (۱۳۸۸). اثربخشی آموزش راهبردهای مقابله با استرس بر سازگاری اجتماعی. *اندیشه و رفتار*، ۳(۱۲)، ۶۶-۷۳.

خیر، م؛ و سیف، د. (۱۳۸۳). بررسی رابطه مهارت‌های مقابله با استرس و پیشرفت تحصیلی دانشجویان با توجه به برخی از عوامل جمعیت‌شناختی. *دانشور رفتار*، ۱۱ (۴)، ۲۵-۳۴.

محلای، ر؛ و ابوالمعالی، خ. (۱۳۹۵). مقایسه ابعاد سازگاری تحصیلی و عملکرد تحصیلی در دانش‌آموزان ایرانی و مهاجر دوره متوسطه با توجه به ملیت- نوع مدرسه و جنسیت آنان. *فصلنامه نوآوری‌های آموزشی*، ۱۵ (۴)، ۷-۱۸.

- Abdullah, M. C., Elias, H., Mahyuddin, R. & Uli, J (2009): Adjustment among First Year Students in a Malaysian University. In *European Journal of Social Science*, 8, 496-505.
- Al-Mseidin, K. I., Omar-Fauzee, M. S & Kaur, A. (2017). The Relationship between Social and Academic Adjustment among Secondary Female Students in Jordan. *European Journal of Education Studies*, 3(2), 333-346.
- Baker, R. W., & Siryk, B. (1984). Measuring adjustment to college. In *Journal of Counseling Psychology* 31 (2), 179-189. DOI: 10.1037/0022-0167.31.2.179.
- Bembenutty, H., Kitsantas, A & Cleary, T. J. (Eds.). (2013). *Applications of selfregulated learning across diverse disciplines: A tribute to Barry J. Zimmerman*. IAP.
- Beyers, W., & Goossens, L. (2002): Concurrent and Predictive Validity of the Student Adaptation to Collage Questionnaire in a Sampel of European Freshman Students. In *Educational and Psychological Measurement*, 6 (2), 527-538.
- Cheng, K-H., Liang, J-C., & Tsai, C-C (2013). University students' online academic help seeking. The role of self-regulation and information commitments. In *The Internet and Higher Education*, 16, pp. 70-77. DOI: 10.1016/j.iheduc.2012.02.002.
- Crede, M., & Niehorster, S. (2012). Adjustment to College as Measured by the Student Adaptation to College Questionnaire: A Quantitative Review of Its Structure and Relationships with Correlates and Consequences. In *Educational Psychology Review*, 24 (1), 133-165. Available online at <https://eric.ed.gov/?id=EJ955635>.
- Dalton, M. M., & Pakenham, K. I. (2002). Adjustment of Homeless Adolescents to a Crisis Shelter. Application of a Stress and Coping Model. In *Journal of Youth and Adolescence*, 31 (1), 79-89. DOI: 10.1023/A:1014041201490.
- Thomas, D. M., Love, K. M., Roan-Belle, C., Tyler, K. M., Brown, C. L., & Garriott, P. O. (2009). Self-efficacy, motivation, and academic adjustment among African American women attending institutions of higher education. *The Journal of Negro Education*, 159-171.
- Gall, S. N-L. (1981). Help-seeking. An understudied problem-solving skill in children. In *Developmental Review*, 1(3), 224-246. DOI: 10.1016/0273-2297(81)90019-8.
- Hastings, R. P., & Johnson, E. (2001). Stress in UK Families Conducting Intensive Home-Based Behavioral Intervention for Their Young Child with Autism. In *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 31 (3), 327-336. DOI: 10.1023/A:1010799320795.
- Holt, L. J. (2014). Attitudes about Help-Seeking Mediate the Relation between Parent Attachment and Academic Adjustment in First-Year College Students. Holt, Laura J. In *Journal of College Student Development*, 55 (4), 418-423. Available online at <https://eric.ed.gov/?id=EJ1033501>.
- Järvelä, S. (2011). How does help seeking help?—New prospects in a variety of contexts. *Learning and Instruction*, 21(2), 297-299.
- Karabnick, S. A. (2004). Perceived Achievement Goal Structure and College Student Help Seeking. In *ournal of Educational Psychology*, 96 (3), 569-581.

- Karabenick, S. A. (2011). Classroom and Technology-Supported Help Seeking: The Need for Converging Research Paradigms. In *Learning and Instruction* 21 (2), 290–296.
- Oburu, P. (2004). *Social adjustment of Kenyan orphaned grandchildren, perceived caregiving stresses and discipline strategies used by their fostering grandmothers*. Kenya: Psykologiska Institutionen.
- Øverli, Ø., Sørensen, C., Pulman, K. G., Pottinger, T. G., Korzan, W., Summers, C. H., & Nilsson, G. E. (2007). Evolutionary background for stress-coping styles: relationships between physiological, behavioral, and cognitive traits in non-mammalian vertebrates. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, 31(3), 396-412.
- P. Surya; Mr.S.Mahendran (2017). Adjustment Problem And Its Impact On Achievement In Mathematics Among Secondary School Students.
- Pakenham, K. I. (1999): Adjustment to multiple sclerosis. Application of a stress and coping model. In *Health psychology: official journal of the Division of Health Psychology, American Psychological Association*, 18 (4), 383–392.
- Páramo Fernández, M. F., Araújo, A. M., Tinajero-Vacas, C., Almeida, L. S., & Rodríguez-González, M. S. (2017). Predictors of students' adjustment during the transition to university in Spain. In *Psicothema*, 29(1), 67–72. DOI: 10.7334/psicothema2016.40.
- Perez, R. (1983): Effects of Stress, Social Support and Coping Style on Adjustment to Pregnancy among Hispanic Women. In *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 5 (2), 141–161. DOI: 10.1177/07399863830052002.
- Raviv, A., Sills, R., & Wilansky, P. (2000). Adolescents' help-seeking behaviour. The difference between self- and other-referral. In *Journal of adolescence*, 23(6), 721–740. DOI: 10.1006/jado.2000.0355.
- Ryan, A. M., Shim, S. S., Lampkins-uThando, S. A., Kiefer, S. M., & Thompson, G. N. (2009). Do gender differences in help avoidance vary by ethnicity? An examination of African American and European American students during early adolescence. *Developmental psychology*, 45(4), 1152. –1163. DOI: 10.1037/a0013916.
- Ryan, A. M., & Shin, H. (2011). Help-seeking tendencies during early adolescence: An examination of motivational correlates and consequences for achievement. *Learning and Instruction*, 21(2), 247-256.
- Ryan, A., Pintrich, P., & Midgley, C. (2001): Avoiding Seeking Help in the Classroom: Who and Why? In *Educational Psychology Review*, 13 (2), 93–114. Available online at <http://www.jstor.org/stable/23363528>.
- Skinner, E. A., & Zimmer-Gembeck, M. J. (2007). The development of coping. *Annu. Rev. Psychol.*, 58, 119-144. DOI: 10.1146/annurev.psych.58.110405.085705.
- Struthers, C. W., Perry, R. P., & Menec, V. H. (2000). An examination of the relationship among academic stress, coping, motivation, and performance in college. *Research in higher education*, 41(5), 581-592. DOI: 10.1023/A:1007094931292.
- Struthers, C. W., Perry, R. P., & Menec, V. H. (2000). An examination of the relationship among academic stress, coping, motivation, and performance in college. *Research in higher education*, 41(5), 581-592. DOI: 10.1023/A:1007094931292.
- Suárez-Orozco, C., Rhodes, J., & Milburn, M. (2009). Unraveling the immigrant paradox: Academic engagement and disengagement among recently arrived immigrant youth. *Youth & Society*, 41(2), 151-185. DOI: 10.1177/0044118X09333647.
- Yadak, S. M. (2017). The Impact of the Perceived Self-Efficacy on the Academic Adjustment among Qassim University Undergraduates. *Open Journal of Social Sciences*, 5(1), 157-174. DOI: 10.4236/jss.2017.51012.

Zimmerman, B. J. (2008). Investigating self-regulation and motivation: Historical background, methodological developments, and future prospects. *American educational research journal*, 45(1), 166-183.

رویدادینگر